

ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE SUPERVISION AU REGARD DE SES EFFETS SUR LES TRAJECTOIRES DE FORMATION DES PROFESSEURS STAGIAIRES

Guillaume Serres

Laboratoire ACTé (EA 4281), Université Blaise-Pascal – Clermont-Ferrand

RÉSUMÉ

Si la formation des enseignants en France adopte le modèle de l'alternance, changeant quotidiennement les environnements dans lesquels les formés sont engagés, la question de l'articulation entre l'expérience sur le lieu de stage et l'expérience sur le lieu de formation reste ouverte. Le stage, longtemps réduit à un lieu d'application des connaissances théoriques est aujourd'hui considéré comme un véritable instrument de formation (Encart du Bulletin Officiel du MEN n° 1 du 4 janvier 2007). Cette évolution appelle une réflexion accrue sur l'activité des enseignants de terrain amenés à superviser au quotidien les professeurs stagiaires aux différentes étapes du processus de formation. À ce jour, leur activité reste opaque et la formation à ces fonctions est *quasi* inexistante dans le contexte français. Par cette contribution, nous proposons d'analyser l'activité de six enseignants de terrain, nommés conseillers pédagogiques en France, mobilisés pour former les futurs enseignants. L'analyse de leur travail de supervision a été menée au regard de ses effets sur l'activité des professeurs stagiaires à l'échelle d'une année de formation. Les résultats ont notamment permis d'identifier et d'interroger : (a) les spécificités de

cette activité, (b) les tendances des superviseurs et (c) leurs compétences critiques. Au final, ont été mises en évidence les perspectives susceptibles de promouvoir le développement professionnel des superviseurs de terrain.

PROBLÉMATIQUE

Si la formation des enseignants en France adopte aujourd'hui le modèle de l'alternance, changeant quotidiennement les environnements dans lesquels les formés sont engagés, la question de l'articulation entre l'expérience sur le lieu de stage et l'expérience sur le lieu de formation reste largement ouverte. Le stage, longtemps réduit à un lieu d'application des connaissances théoriques est à ce jour considéré comme un véritable instrument de formation. Cette évolution tend à renverser le rapport d'inféodation envisagé jusqu'alors entre centre et terrain professionnel. Les transformations en cours de la formation des enseignants en témoignent. En France, la formation des enseignants est placée sous la responsabilité des Instituts Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Le nouveau cahier des charges pour la formation des maîtres (Annexe du BO du MEN n° 1 du 4 janvier 2007) prescrit une augmentation du volume des stages et un placement de ces derniers plus tôt dans les cursus de formation. Ceci traduit une bascule d'une formation successive privilégiant dans un premier temps les aspects universitaires (durant quatre années) puis professionnels (durant une année) à une formation intégrant ces deux aspects simultanément (durant sept années). Cette transformation, actuellement en cours, appelle une réflexion accrue sur l'activité des enseignants de terrain amenés à superviser au quotidien les professeurs stagiaires aux différentes étapes du processus de formation. À ce jour, l'utilité de leur activité est discutée (Chaliès et Durand, 2000) et la formation à ces fonctions est *quasi* inexistante dans le contexte françaisⁱ (Viaud, 2007). Nous

proposons, en référence au texte de cadrage de ce numéro thématique, d'analyser l'activité de ces acteurs de terrains mobilisés pour former les enseignants. L'analyse de leur travail de supervision est menée au regard de ses effets sur l'activité des professeurs stagiaires, sur leurs trajectoires de formation.

Cette étude prend appui sur la formation des enseignants du second degréⁱⁱ telle qu'elle est proposée en France. Pour devenir enseignant, il faut successivement suivre une formation disciplinaire de niveau universitaire (4 années), obtenir le concours de recrutement de l'éducation nationale et suivre la formation professionnelle à l'IUFM (1 année). Cette deuxième année d'IUFM concerne plus particulièrement notre étude. Elle a fait l'objet d'un plan de rénovation (en date du 27 février 2001) à partir de réflexions sur les dix premières années de fonctionnement des IUFM. Les textes officiels relatifs à ce plan soulignent la nécessité d'une articulation forte entre l'expérience acquise lors des temps de formation à l'IUFM (formation disciplinaire et générale) et les périodes de stages en établissement (stage en responsabilité et stage de pratique accompagnée) afin de promouvoir une « *formation professionnelle d'adulte à caractère universitaire, basée sur l'alternance* » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p. 4).

Les temps de formation à l'IUFM comprennent la formation disciplinaire et générale. L'IUFM est envisagé comme le « *pivot de la formation* ». Il est « *le lieu de ressources, de construction de compétences, d'interrogation et d'analyse des pratiques et de développement de l'identité professionnelle* » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p. 3) :

- La formation disciplinaire est effectuée au sein des départements disciplinaires de l'IUFM : Lettres, Histoire Géographie, Éducation Physique et Sportive, etc. Chaque

professeur stagiaire suit une série de modules consacrés à l'enseignement de sa discipline et à sa didactique.

- La formation générale ou transversale est relative à la culture professionnelle de l'enseignement secondaire. Sont délivrés des modules relatifs à la connaissance des adolescents, à leur orientation et à la connaissance du système éducatif. La formation générale propose une sensibilisation aux contextes d'enseignement spécifiques comme l'accueil d'élèves handicapés ou en difficultés scolaires graves, la scolarisation des jeunes migrants, ou encore le travail en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Cette formation est délivrée avec la volonté d'un ancrage au plus près des problèmes professionnels rencontrés. Des enseignements relatifs aux technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) font également partie de cette formation générale.

Les temps de formation sur le terrain comprennent plusieurs stages : (a) stage en responsabilité et (b) stage de pratique accompagnée. Ces terrains de stage sont appréhendés comme des « *lieux de rencontre des conditions réelles de la vie professionnelle sans lesquels il ne saurait y avoir de véritable formation au métier* » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p. 3).

- Le stage en responsabilité est réalisé tout au long de l'année scolaire dans un établissement d'affectation. L'enseignant est pleinement responsable de ses classes durant quatre à douze heures par semaine selon la discipline. Cette pratique de l'enseignement est à la fois un objet d'analyse poussant à rechercher les éléments théoriques d'une plus grande efficacité et un moyen de valider et de faire la synthèse des savoirs et des

compétences du professeur stagiaire. Ce stage est réalisé sous la supervision d'un conseiller pédagogique. Cette supervision consiste à observer régulièrement l'activité du professeur stagiaire avant de lui proposer des entretiens de conseil pédagogique post leçon. Le conseiller pédagogique produit également des rapports évaluatifs en début et fin d'année.

- Le stage de pratique accompagnée est réalisé dans un contexte scolaire différent de celui rencontré en stage en responsabilité (les professeurs stagiaires affectés dans un lycée pour leur stage en responsabilité effectuent leur stage de pratique accompagnée en collège et inversement). Il comprend, durant sept semaines, des temps d'observation en classe et des temps d'intervention. Ce stage est accompagné par un conseiller pédagogique, enseignant qui confie momentanément sa classe au professeur stagiaire après un temps d'observation de ce dernier et lui propose des entretiens de conseil pédagogique post leçon. En fin de stage, il adresse également un rapport évaluatif à l'IUFM.

Les temps de réflexion en centre et sur le terrain professionnel sont valorisés. Ils permettent à chaque formé d'une part de comprendre et d'analyser sa pratique et, d'autre part, de l'enrichir pour la faire évoluer. Depuis la circulaire du 4 avril 2002, l'analyse de pratiques est explicitement présente dans les plans de formation de tous les IUFM. Ces moments d'analyse et de réflexion permettent :

« d'identifier, d'analyser et de résoudre des problèmes professionnels... de relier des apprentissages faits sur des lieux de formation et de les mettre en perspective... de se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en

vue de faire des choix et de dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p. 4).

Enfin, la rédaction d'un mémoire professionnel s'appuie également sur l'analyse de pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité. Son objectif est de prendre en compte de façon distanciée la complexité des actes d'enseignement. Il s'agit pour les professeurs stagiaires, d'établir une problématique autour de leurs pratiques et de l'analyser tout en proposant des pistes de réflexion ou d'action référées aux travaux réalisés dans le domaine.

Ce bref panorama permet de repérer les grandes lignes de la formation des enseignants du secondaire telle quelle est organisée en France. La place de la supervision comme outil de formation se situe au plus proche du terrain professionnel. Après une présentation du cadre d'analyse et des considérations méthodologiques nous proposons d'isoler quelques éléments de discussion permettant de mettre en regard activité de supervision et ses effets sur l'activité des professeurs stagiaires.

CADRE D'ANALYSE ET CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Cette étude s'inscrit dans la lignée de recherches dont l'objet plus large est d'accéder à la composante subjective de l'activité humaine pour dévoiler les significations des acteurs au travail (Clot, 1999 ; Dejours, 1993 ; Schwartz, 1997 ; Theureau, 2006). Cette option consistant à se placer du côté du sujet pour accéder à son activité repose sur une reconnaissance de la compétence des acteurs à décrire leur situation (Dosse, 1995).

Nous proposons d'analyser simultanément l'activité des superviseurs et des professeurs stagiaires à partir de l'objet théorique du cours d'action (Theureau, 2006). Le cours d'action

représente la part de l'activité qui est montrable, racontable et commentable à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur. La définition du cours d'action est fondée sur le postulat que ce niveau de l'activité peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 2006). Ces dernières permettent une « description symbolique acceptable » (Varela, 1989, p. 184) du couplage structurel d'un acteur avec sa situation, c'est-à-dire une description de l'activité et des caractéristiques de la situation effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur considéré. Le cadre d'analyse du cours d'action inclut des entretiens d'autoconfrontation lors desquels l'acteur, confronté à l'enregistrement de son activité, la décrit, la commente et l'explicite. Un questionnaire spécifique permet par la suite de documenter les préoccupations des acteurs, leurs attentes, ce qu'ils considèrent et interprètent en situation, leurs émotions, les connaissances qu'ils mobilisent et construisent, celles qu'ils tendent à valider ou invalider. Restituer le cours d'action d'un acteur consiste à identifier l'ensemble de ces composantes de façon à rendre compte du flux des significations construites par les acteurs au cours de leur participation aux diverses situations de formation.

Six conseillers pédagogiques ou superviseurs et six professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive mais aussi en Histoire Géographie et Mathématiques ont participé à cette étude. Sur les six conseillers pédagogiques, quatre hommes et trois femmes, trois enseignaient l'EPS, deux l'Histoire Géographie et un les Mathématiques. Leur expérience en enseignement variait de cinq à quinze ans, tandis qu'elle variait de deux ans à cinq ans concernant l'accompagnement. Du côté des professeurs stagiaires, trois garçons et trois filles, ils avaient entre 23 et 25 ans et étaient tous dans leur première année d'expérience de l'enseignement. Cette étude a été réalisée tout au long de la deuxième année de formation, unique année de formation

professionnelle en alternance entre IUFM et terrain professionnel. Elle a été menée durant trois années consécutives. L'activité des superviseurs a été analysée au cours des entretiens de conseil pédagogique qu'ils ont mené suite l'observation des professeurs stagiaires en classe. Parallèlement les professeurs stagiaires ont été suivis dans les autres contextes de classe, de formation en centre de façon à pister les effets des diverses situations de formation sur leur activité professionnelle. Au final, une dizaine d'entretiens de conseil pédagogique ont été analysés pour chaque superviseur tandis que trente à quarante recueils vidéo en classe et au cours d'entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés pour chaque professeur stagiaire. Au total, sur les trois années de cette étude près de deux cent recueils ont été menés.

Deux catégories de données ont été recueillies : (a) des données d'enregistrement audio-visuel de l'activité des superviseurs au cours des entretiens de conseil pédagogique et des professeurs stagiaires au cours des diverses situations d'enseignement en classe et de formation en centre ; (b) des données de verbalisation lors d'entretiens d'autoconfrontation *a posteriori* réalisés par le chercheur d'un côté avec les superviseurs et d'un autre côté, avec les professeurs stagiaires de façon à documenter les significations construites par les acteurs en situation d'entretien de conseil pédagogique. Ces entretiens se sont déroulés en confrontant superviseurs et professeurs stagiaires aux traces de leur activité (notes d'observation, vidéos enregistrées). Au cours des entretiens d'autoconfrontation réalisés, le chercheur invitait les divers acteurs à décrire et à commenter leur activité. Les relances visaient à aider les acteurs à décrire leur action et à s'assurer d'une compréhension mutuelle de cette dernière par une demande de précisions. Le traitement des données a consisté à documenter les préoccupations, les attentes, les significations construites au cours des entretiens de supervision, ce qu'ils ont ressenti et appris dans les situations vécues. L'analyse de l'activité de supervision a été réalisée au regard de ses effets sur

l'activité des professeurs stagiaires dans les diverses situations de formation tout au long de l'année de formation.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats présentés ne sont pas exhaustifs. Les extraits ont été choisis de façon à aborder, à partir d'extraits d'études de cas, plusieurs points de discussion. Ces points de discussion sont relatifs : (a) aux attentes réciproques des acteurs ; (b) aux artefacts du travail de supervision ; (c) aux compétences critiques des conseillers pédagogiques et plus largement, (d) aux éléments favorisant ou faisant obstacle à l'action de supervision.

Attentes des conseillers pédagogiques vs attentes des professeurs stagiaires

Le plus souvent, les conseillers pédagogiques n'interviennent pas lors des toutes premières heures de stage des professeurs stagiaires. Leurs attentes sont de laisser les professeurs stagiaires instaurer des habitudes de travail avec les élèves. Ils estiment que leur présence dès les premières heures de cours peut remettre en cause la légitimité du professeur stagiaire aux yeux des élèves et être perçue comme celle d'un évaluateur contrôlant le travail. La première observation du conseiller pédagogique est un moment d'appréhension pour les professeurs stagiaires. Il s'agit de la première mise à jour de leur travail jusque-là resté confidentiel. Ils font l'expérience ambivalente d'être à la fois enseignant responsable de plusieurs classes et stagiaire en formation. Ces premières interactions avec le conseiller pédagogique sont l'occasion d'apprécier la plus ou moins grande liberté qui va leur être laissée au cours de cette année. Pour la majorité des professeurs stagiaires, la crainte est de se retrouver devant une situation de

prescription, ce que Célineⁱⁱⁱ exprime lors d'un entretien quelques semaines après la rentrée : « *La première fois que j'ai vu ma conseillère pédagogique elle m'a donné une feuille et elle m'a dit : « Tu n'auras qu'à faire ça la première heure » en me donnant une feuille, et là je l'ai regardée, moi ma première heure je savais depuis plusieurs semaines ce que je voulais faire, et là elle a continué sa phrase en me disant : « Ou plutôt on va attendre que tu aies des questions et j'essayerai d'y répondre », et là je lui ai dit : « D'accord ». En fait on a d'entrée de jeu cadré notre relation ».*

Tous expriment leurs attentes de construire leur propre façon d'enseigner en faisant du conseiller pédagogique un « *allié* », une ressource. Pris dans cette relation formateur-formé, la volonté des professeurs stagiaires est de garder la main sur leur activité. L'effcience de la supervision nécessite au préalable la mise en place d'une relation de confiance au sein de cette dyade et une clarification des statuts de formateur et d'évaluateur. Au cours des leçons observées par le conseiller pédagogique, les professeurs stagiaires cherchent pour la plupart à masquer leurs difficultés de façon à faire bonne figure. À ce titre, l'enjeu de la titularisation s'inscrit d'emblée en rupture avec l'enjeu de formation dans la mesure où il s'oppose à l'expression par les professeurs stagiaires de leurs difficultés. Nos observations montrent que les professeurs stagiaires organisent leurs enseignements de façon à aborder en présence du conseiller pédagogique les contenus sur lesquels ils sont le plus à l'aise.

S'entretenir à propos d'une situation passée : les artefacts utilisés

Les observations nous ont conduits à repérer l'utilisation de divers artefacts pour mener le travail de supervision. La plupart des conseillers pédagogiques observés prennent des notes en situation de classe avant d'effectuer un débriefing le plus tôt possible après la leçon. Ces

débriefings sont le plus souvent structurés en deux temps correspondants aux points positifs et négatifs de la leçon. De façon atypique, certains conseillers pédagogiques réalisent des entretiens sur la base des préparations de cours en amont de l'intervention. Ils interviennent en ce sens plus sur la programmation, sur les scénarios d'apprentissages envisagés par les professeurs stagiaires. Ponctuellement, les conseillers pédagogiques réalisent un enregistrement vidéo de la séquence de cours réalisée par le professeur stagiaire. Ils proposent lors de l'entretien post leçon aux professeurs stagiaires de visionner l'enregistrement et de décrire leurs actions et interprétations en situation d'enseignement. Un conseiller pédagogique participant à l'étude utilise un cahier-carbone sur lequel il consigne l'ensemble de ses observations de façon chronologique. Lors de l'entretien post leçon il détache l'original qu'il donne au professeur stagiaire et conserve le double. Cette trace sert de support à l'interaction menée en reprenant la chronologie de la leçon.

Une des difficultés centrales du conseil pédagogique est de s'entretenir à propos d'une situation passée (Chaliès et Durand, 2000). Les artefacts déployés semblent assurer cette fonction de représentation, de remise en situation. Suivant leur nature les acteurs s'accordent plus ou moins rapidement et facilement sur l'objet de leur interaction. Le cahier-carbone et la vidéo permettent un repérage plus rapide que la prise de note. Ces deux premiers artefacts favorisent la reconstitution de la chronologie de la leçon contrairement à la prise de note qui s'en affranchit. Enfin, le grain d'analyse diffère, il est plus microscopique et chronologique avec la vidéo et plus macroscopique et atemporel avec les autres artefacts.

Point de départ de l'analyse, types de conseil et légitimations

Les débuts d'entretien de supervision renseignent sur le point de départ de l'intervention. Dans la plupart des cas, c'est le conseiller pédagogique qui a la main. Bien qu'ils cherchent

majoritairement à appréhender les impressions du stagiaire en début d'entretien, ces impressions restent le plus souvent évasives et périphériques dans l'analyse. On remarque une différence importante entre les entretiens réalisés à partir du support vidéo qui donnent la main au professeur stagiaire et les autres formes d'entretien pour lesquels c'est le conseiller pédagogique qui mène l'entretien en faisant directement part de ce qu'il a observé. Se distinguent dès lors deux types de conseil, ceux qui émanent d'une situation vécue de façon problématique par les stagiaires et ceux énoncés indépendamment de leurs perspectives.

Les effets observés de ces deux pratiques de conseil sont de différents ordres. Le stagiaire peut recevoir favorablement le conseil prodigué en percevant la situation de classe de façon problématique *a posteriori* à partir des indications du superviseur le renseignant sur l'activité des élèves, sur les effets possibles de telle ou telle pratique au regard de son expérience, etc. Les extraits suivants montrent comment Géraud a vécu la situation d'enseignement de façon problématique en différé *via* l'activité de son superviseur : « Là, il me souligne le mot « neutre » [Note inscrite sur la page du cahier-carbone], et là au moment de l'entretien, je suis sûr que les élèves n'ont pas compris, je ne m'en rends pas compte quand je suis face à eux » ; « Là, encore une fois je me dis qu'il faut que je fasse plus attention à ce genre de mot « financer » que je n'ai pas expliqué en cours, je ne m'en aperçois pas sur le coup ».

Ces extraits d'autoconfrontation montrent que Géraud ne percevait pas en situation d'enseignement les possibles difficultés de compréhension de son vocabulaire par les élèves. Ils montrent également que l'activité du superviseur, consignait sur son cahier-carbone l'ensemble des mots de vocabulaire estimés « difficiles », fait que Géraud percevait de façon différée la nécessité d'être plus attentif à cette question. Au cours des entretiens, Géraud a régulièrement

surligné les notes de son conseiller issues de son cahier-carbone et a inscrit à côté pour sa propre activité : « Vérifier la compréhension » ; « A voir »...

Dans la grande majorité des cas, le conseil achoppe s'il est énoncé en tant que tel, c'est-à-dire indépendamment de la situation de classe telle qu'elle est vécue par le professeur stagiaire. Par exemple, le conseiller de Julie a été surpris de la voir donner des indications à une élève puis de partir aussitôt vers d'autres élèves. Elle récusait au cours de l'entretien de supervision la remarque insistante du formateur. Les indications qu'elle apporte lors de l'entretien d'autoconfrontation permettent d'analyser cette récusation : « *Je trouve surprenant qu'il me dise : « Tiens c'est surprenant que tu ne restes pas à côté d'elle » »*. Elle interprète cette réaction en se disant que le formateur ne connaît pas assez ses élèves réputés difficiles à contrôler : « *Si je reste à côté d'elle [l'élève en difficulté] ça va partir de tous les côtés, elle va mettre du temps à faire l'exercice et les autres vont en profiter »*. Elle estime que sa façon d'intervenir est adéquate et reste sur cette façon d'intervenir lors des leçons suivantes : « *Je reste sur ce fonctionnement où je passe, je donne le conseil, je m'en vais... Ça ne me pose pas de problème dans ma pratique en fait...* ». Estimant ses élèves capables de perturber le déroulement de sa leçon, elle les surveille en permanence. Dans ces situations de classe, ses préoccupations sont de voir tous les élèves afin de leur donner des conseils, mais aussi d'être vue. Elle a découvert, lors des leçons précédentes, que les élèves mettent du temps à réaliser l'exercice si elle reste à leur côté. Ainsi, elle leur adresse des feed-back à distance et leur fait sentir sa présence par de courtes injonctions. L'analyse montre que les courtes injonctions adressées par Julie aux élèves à distance et de façon différée tendent à les maintenir au travail. De cette façon, elle montre à la fois aux élèves sa présence et les informe sur la réussite de leurs actions.

Cette réflexion peut être associée à l'analyse des diverses sources de légitimation mobilisées par les conseillers pédagogiques pour mener leur travail de supervision. Les sources repérées sont les suivantes : (a) l'activité des élèves « *Là, quand tu as donné ta consigne, j'ai regardé les élèves, la plupart étaient encore dans la tâche précédente* » ; (b) sa propre expérience (je) « *Cette notion est importante, il faut insister et ne pas la louper car je vois que les élèves traînent cette difficulté par la suite lorsqu'ils avancent dans leur scolarité...* » ; (c) l'expérience collective (nous) « *Nous avons constaté avec les collègues qu'il était préférable d'évaluer les élèves de cette façon...* ». Diverses sources de légitimation sont également mobilisées par les stagiaires : (a) leur activité en classe « *Ça j'ai déjà essayé et ça a bien marché* » ; (b) les professeurs de l'université « *Mes professeurs de l'université, qui sont des personnes estimables, déconseillaient d'utiliser cette méthode* » ; (c) l'IUFM « *A l'IUFM on nous a dit que...* ». L'activité de supervision suppose de composer avec ces diverses sources de légitimations. Le plus souvent, les professeurs stagiaires apprécient les conseils qui émanent de l'observation de l'activité des élèves. Ils apprécient également que le conseiller indique sa propre façon d'intervenir et la mette en perspective par rapport aux pratiques des collègues.

Exhaustivité vs hiérarchisation et indexation temporelle des conseils

Sur les six superviseurs observés, une tendance à rechercher l'exhaustivité des conseils est repérée. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette tendance est liée à une observation de l'activité du débutant en référence à ses propres repères d'expert. À ce titre, un des obstacles à la supervision par les enseignants experts réside dans la possibilité de mise à distance et de conceptualisation de sa propre trajectoire de formation de façon à ordonner, hiérarchiser les conseils prodigués. Les effets négatifs peuvent être divers. Cette tendance à l'exhaustivité peut

conduire à une forte déstabilisation des stagiaires et à une réaction de protection : « *Là, je n'écoute plus, je n'ai pas le temps de réfléchir à ce premier point, qu'elle est déjà sur autre chose, je fais « oui» de la tête mais je n'écoute plus, j'ai l'impression que rien ne va : la couleur des titres, la structuration des chapitres, ...* ». Les conseils en cascade sont soit pris avec discernement par les stagiaires soit propices à la dispersion. La seconde alternative est la plus observée. Une forte incertitude naît de la succession de conseils reçus et de l'impossibilité de les hiérarchiser afin de mettre en œuvre d'un projet de transformation. Lorsqu'elle se prolonge dans le temps, cette difficulté à ordonner les conseils selon leur caractère plus ou moins prioritaire peut conduire à une rupture de la coopération souvent renvoyée à une question de personnalité.

Cette tendance à l'exhaustivité repérée chez la plupart des superviseurs semble traduire une compétence critique des superviseurs à hiérarchiser les conseils, à limiter leur nombre, à indexer chacun des conseils à un horizon de transformation. Un tiers des superviseurs observés inscrivent de façon *quasi* systématique chacun des conseils prodigués dans une temporalité. Certaines questions sont inscrites dans le long terme « *Cette question là, il faut commencer à la travailler tout en sachant que tu vas te la poser tout au long de ta carrière* », d'autres sont posées dans une immédiateté « *Il faut t'organiser pour pouvoir régler cette organisation pour la prochaine leçon* ». En l'absence de cette indexation temporelle des conseils, la tendance des stagiaires est de vouloir régler dès le lendemain matin l'ensemble des éléments pointés par le conseiller. Par exemple, Samuel a tenté de transformer de façon radicale sa façon d'intervenir dès le lendemain matin faisant suite à l'entretien de supervision. Il a vécu très difficilement cette tentative. Les élèves, ne retrouvant plus aucun repère de fonctionnement habituel, se sont braqués indiquant au professeur leur errance. Il est par la suite revenu à une intervention initiale tout en apportant des retouches successives à son intervention. Ces transformations radicales sont

exacerbées par une tendance des superviseurs à attendre des modifications rapides de l'activité en classe et à interpréter l'absence de transformation comme une remise en cause par le stagiaire de la pertinence du travail de supervision. Ceci peut conduire à des malentendus dans la mesure où le conseil peut être reçu positivement par le professeur stagiaire sans pour autant qu'il parvienne à en tirer profit en classe. L'apprentissage en formation se caractérise par la transformation lente des dispositions à agir en classe. Les stagiaires procédant par de petites retouches successives (Serres, Ria et Adé, 2004). Cet élément est primordial à prendre en compte par les superviseurs qui redoublent de vigilance lors de ces moments de transition vers une nouvelle forme d'interaction pédagogique en classe. Ils se rendent présents pour suggérer des étapes de transformation et pour soutenir l'engagement des stagiaires. En effet, dans la majorité de nos observations, les transformations engagées par les stagiaires suite aux entretiens ne s'accompagnent pas immédiatement d'une plus grande efficacité à court terme. Ceci appelle une compétence des superviseurs à accompagner ces phases de transitions délicates pour les professeurs stagiaires. Il apparaît primordial que les stagiaires persistent à transformer leur activité même s'ils éprouvent un sentiment d'inefficacité momentanée en classe. Le rôle du superviseur apparaît dès lors comme un soutien et comme un catalyseur accélérant le processus de stabilisation d'une nouvelle forme d'interaction avec les élèves plus favorables pour leurs apprentissages.

PERSPECTIVES

Deux perspectives sont envisagées. La première concerne la spécificité de l'expérience de stage comme instrument de formation. La seconde met en évidence la nécessité de concevoir l'activité de supervision comme une intervention dans une trajectoire de formation.

Apprendre des situations professionnelles : du sentiment de réussite à son analyse

Les apprentissages prennent la forme d'enquêtes se développant selon trois ordres de validation. Le premier est celui où l'efficacité concrète et immédiate sert de référence à la validation de l'activité déployée. Ce type de validation participe à la généralisation de l'activité en rapport à son efficacité éprouvée. Le deuxième type de validation concerne les situations où la pertinence est envisagée en rapport avec la cohérence d'un raisonnement en situation. Cette validation permet la généralisation de ce qui est estimé pertinent par le professeur stagiaire relativement à son activité passée. Le troisième type de validation relève d'une appréciation de son activité en référence à son inscription en conformité aux normes, codes et valeurs portés par un collectif. La généralisation de l'activité tient alors à l'adhérence aux convictions partagées au sein de ces collectifs et a pour particularité de renforcer le consensus autour de l'activité en question. Ces trois ordres de validation témoignent de l'indissociabilité des processus de construction de compétences et de participation à une activité collective rarement envisagés simultanément. Les résultats soulignent une difficile remise en question de l'activité lorsque cette dernière est associée à un sentiment d'efficacité en classe. Deux risques majeurs apparaissent suite au repérage de ces trois ordres de validation et à la prépondérance du sentiment de réussite en situation de stage. Le premier risque est que ce sentiment stoppe toute possibilité d'analyse. Peu interrogées au cours des interactions de supervision, les réussites restent fragiles. Peu analysées, elles sont par voie de conséquence peu conceptualisées. Le second risque majeur est celui d'une interprétation hâtive des effets de sa pratique. Le travail de supervision semble ici crucial. Souvent limité à la mise en évidence et analyse des points critiques, il devrait également porter sur l'analyse des conditions de réussites de l'intervention en classe. De plus, cette tendance

des superviseurs à centrer l'intervention sur les points problématiques peut expliquer les décrochages de certains stagiaires qui vivent ces entretiens de supervision comme une succession de mises en abîme de leur compétence.

Penser l'activité de supervision comme une intervention dans une trajectoire de formation

Le travail de supervision suppose de disposer d'un modèle du développement professionnel des enseignants en formation. En ce sens nos recherches s'attachent à caractériser l'activité typique des enseignants en formation, leurs trajectoires de formation de façon à aider les formateurs de centre et de terrain à mieux cibler leurs interventions (Serres, Ria et Adé, 2004 ; Serres et Ria, 2007). En effet, pour mener leur activité, les conseillers pédagogiques doivent identifier où en est le stagiaire de sa trajectoire de « trans-formation » de façon à envisager un scénario d'apprentissage qui le mène vers une pratique plus experte. Or, ils n'ont qu'une vue partielle et intermittente de l'activité des formés. Nos observations mettent en évidence les limites d'une supervision confiée à des enseignants experts et confirme que la supervision implique une expertise spécifique d'un autre ordre que celle d'enseigner. La tendance des enseignants experts est d'analyser l'activité du novice en creux par rapport à leur propre activité. Les conseils énoncés dans cette perspective sont difficilement appréhendables par les professeurs stagiaires. En ce sens, une compétence critique des superviseurs est de mettre à distance leur expérience pour refaire le chemin qui les a conduits à l'expertise. Ces limites ont été soulignées par des chercheurs ayant conçu un dispositif innovant de conseil pédagogique entre néo-titulaires (Gelin, Rayou et Ria, 2007). Les effets de ce dispositif en termes de développement professionnel

sont remarquables. Ils tiennent notamment à la proximité des expériences face aux élèves, aux préoccupations partagées et à l'absence de rapport d'évaluation qui prend plus la forme d'un partenariat entre professionnels. Les discussions, sans concessions, apparaissent propices à l'analyse des pratiques de classe et à leurs transformations.

Plus largement nos analyses soulignent que l'activité des formés est souvent limitée à la dynamique d'acquisition et de construction de compétences, les dynamiques de participation et d'intégration d'une communauté de pratique sont peu prises en compte. En effet l'acquisition de compétences à l'enseignement est trop souvent dissociée des processus de participation, d'intégration dans une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991). Une formation des conseillers pédagogiques sur les processus de construction identitaire, d'intégration et de légitimation de sa pratique dans la communauté enseignante nous semble à même de pouvoir sensiblement modifier le travail de supervision. De même une sensibilisation aux spécificités de la formation professionnelle des adultes dans des dispositifs en alternance nous semble à même de pouvoir améliorer sensiblement l'efficacité du travail de supervision et de participer à la définition d'une professionnalité propre aux superviseurs de terrain.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIE

CHALIÈS, S. et DURAND, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, n° 35, p. 145-180.

Circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002. Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale n°15 du 11 avril 2002. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

DEJOURS, C. (1993). *Travail usure mentale*. Paris : Editions Bayard.

DOSSE, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.

Encart du Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale n°15 du 11 avril 2002. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

GELIN, D., RAYOU, P. et RIA, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et Formation*. Paris : Collection 128, Armand Colin.

LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral perspective*. New York : Cambridge University Press.

SCHWARTZ, Y. (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

SERRES, G., RIA, L. et ADÉ, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, n° 149, p. 49-64.

SERRES, G. et RIA, L. (2007). Questionner la formation à partir de la description des trajectoires des formés. *Revue des HEP*, n° 6, p. 99-119.

THEUREAU, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

VARELA, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

VIAUD, M.L. (2007). Une pratique pionnière à l'université : le cas des masters de formation de formateurs d'enseignants. *Recherche et Formation*, n° 54, p. 63-85.

NOTES DE FIN DE DOCUMENT

ⁱ Les premiers dispositifs de formation des conseillers pédagogiques se structurent dans le cadre de la formation de formateur des IUFM. Ils sont proposés sur la base du volontariat.

ⁱⁱ Le premier degré correspond à l'école primaire (élèves de 3 à 11 ans). Le second degré au collège et lycée (élèves de 11 à 18 ans).

ⁱⁱⁱ Les prénoms utilisés tout au long du texte sont fictifs.